

## 動機づけの変遷と近年の動向 達成目標理論と自己 決定理論に注目して

著者	山口 剛
出版者	法政大学大学院
雑誌名	大学院紀要 = Bulletin of graduate studies
巻	69
ページ	21-38
発行年	2012-10
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10114/7492">http://hdl.handle.net/10114/7492</a>

動機づけの変遷と近年の動向  
—達成目標理論と自己決定理論に注目して—

法政大学 大学院紀要 第69号抜刷  
2012年10月

山口 剛

# 動機づけの変遷と近年の動向

## —達成目標理論と自己決定理論に注目して—

人文科学研究科 心理学専攻

修士課程2年 山口 剛

我々の行動はどのようにして喚起されるのだろうか。例えば、学習するのはその内容を習得するための理由があるだろう。乱暴な行動は怒りなどによるものかもしれない。食事に関しても空腹や習慣が考えられる。仲の良い友人が勉強に励むからということもあるだろう。このような個人の行動を説明する概念を、心理学などの社会科学の領域では「動機づけ (motivation)」という (鹿毛, 2012)。

動機づけは、行動を喚起する程度である強度 (intensity) と、どのような理由でその行動を行うのかといった方向性 (direction) という二つの視点に大別できる (鹿毛, 2004)。強度の視点は、その行動の程度の違いを示す。例えば、同じ学習に対する期待があったとして、その期待が強い (高い) 学習者は、あまり強くない学習者よりも学習が持続すると予想できるだろう。方向性の視点は、その行動を起こす理由の違いを示す。例えば、同じ学習という行動でも、ある学習者はその内容自体が楽しくて取り組むかもしれないし、他のある学習者は将来の自分のために取り組むかもしれない。

### 本稿の目的

本稿は、近年活発に研究が行われている二つの動機づけ理論、とりわけ独自に発展してきた「達成目標理論 (achievement goal theory)」と「自己決定理論 (self-determination theory: SDT)」の変遷と展開を、特に著者の関心である学習との関係から捉え、共通点と相違点を見出すことを試みるものである。近年、様々な動機づけ理論が独自のアプローチを用いて発展してきた。多様な心理現象をより精確に捉えるために、これらの発展は大変有益な結果であるといえるだろう。しかし、多様な理論が独自に発展したため、研究から得られた知見を教育現場に活かそうとしたとき、「動機づけ」を包括的に説明する理論を選ぶことが困難である。独自のアプローチと問題意識で様々な現象を明確にすることは重要であるが、より包括的に動機づけをとらえるような視座も必要であるといえる。

以下では、まず「達成目標理論」と「自己決定理論」が様々な動機づけ理論の中でどのような位置づけなのか、動機づけの要素といった視点から捉える。次に、二つの理論ごとにどのような系譜から影響を受けているのかを示す。そして、二つの理論の現在と、現在に至るまでの歴史的変遷を主に学習活動から考察する。最後に、それまでの考察から得られた知見をまとめ、「達成目標理論」と「自己決定理論」の共通点と相違点を考察する。

### 動機づけを形成する要素とその理論

人が行動を起こす際には何らかの認知 (cognition)・情動 (emotion)・欲求 (need) が伴う。動機づけは、認知・情動・欲求のように様々な要素が挙げられる。鹿毛 (2004) によると、認知とはある個人の主観的な解釈であり、動機づけはその認知のあり方によって規定されるといった考え方である。情動とは、個人の経験や置かれた状況などから喚起された情動によって動機づけが規定されるといった考え方である。欲求とは、生理的・心理的・社会的な欲求から動機づけが規定されるといった考え方である。これら3要素は、それぞれ独立して作用しているわけではなく、お互いに影響し合っていると考えられ (鹿毛, 2004)、3要素の相互作用によって動機づけが決定づけられる。

### 様々な動機づけ理論

**動機づけにおける認知の側面** 認知の側面は、最も影響を与えたであろう J.W. Atkinson の期待×価値モデルから、「期待 (expectancy)」と「価値 (value)」に分けられる。「期待」は、ある行動を起こせば望ましい結

果が返ってくるだろうといった、行動する主体が主観的に持つ予想および予期である。このような信念に関する研究は盛んに行われている。例えば、自己効力感 (self-efficacy; Bandura, 1977)、学習性無力感 (learned helplessness; Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978)、統制の位置 (locus of control; internal versus external control of reinforcement: 内的—外的統制; Rotter, 1966) などは期待に注目した理論であるといえる。

一方で「価値」は、ある行動を起こすことに価値があるかといった、行動する主体が主観的に持つ価値づけである。価値に関しては主に「目標 (goal)」の問題として研究が発展した (鹿毛, 2004)。例えば、近年活発に研究されている達成目標理論 (Dweck, 1986; Elliot, 1999; Nicholls, 1984) は目標、すなわち価値に注目した理論である。

**動機づけにおける情動の側面** 上記の認知を中心とした動機づけを説明する試みでは、行動の主体が自身の認知、とりわけ期待や価値 (目標) を意識し統制できることを前提としていた。しかし、我々の動機づけは認知のみで説明することはできない。おそらく誰もが、頭では分かっているがそれとは別の行動を起こしてしまった、という経験を持っているのではないだろうか。このように、情動は動機づけを説明するうえで重要な側面である。近年の動機づけの情動に関する研究は、主観的な体験を主軸に捉えようとし、情動の質を見出そうとしている。例えば、行為の主体が自然に集中しコストを感じずに活動に没頭できるフローに注目した理論は (フロー理論: flow theory; cf. 浅川, 2012)、フローという心理状態の体験を捉えており、情動に注目した理論であるといえる。

**動機づけにおける欲求の側面** 欲求とは我々の願望を示すものであり、最も身近な例では空腹を満たすための食欲などが挙げられる。これは生理的欲求とされ、動機づけ研究では特に、他者との良好な関係性を望むという欲求のような心理的な欲求 (psychological needs) とは区別されて検討される。例えば心理的欲求について、有能さへの欲求、関係性への欲求、自律性への欲求という三つの欲求を生得的な欲求であるとする自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000; 2002) は、動機づけの欲求に関する理論の中でも代表的な理論であるといえるだろう。

上記のとおり、「達成目標理論」は動機づけの認知に注目し、「自己決定理論」は動機づけの欲求に注目している。それぞれは異なる側面に注目しているが、どのようなきっかけから派生し、発展してきたのだろうか。以下では、「達成目標理論」と「自己決定理論」をそれぞれ歴史的な背景から現在までを、学習活動との関連から考察する。

## 達成目標理論

### 達成目標理論とは

ここでは、動機づけの認知に関する理論である「達成目標理論」について取り上げる。達成目標理論は、人間は行動を喚起させるにあたって目標を設定し、その目標を達成するために計画や工夫をしながら行動を起こす合理的で目的に合わせた存在であるとする「目標理論 (goal theory)」の主要かつ活発に研究が重ねられている理論である。一般的な達成目標理論の定義は、学業達成などの課題達成場面において、行動の主体がもつであろう目標を複数の典型的な内容に合わせて分類し、行動の主体がその目標を持つことでどのような達成行動が喚起され、その結果として課題成績や自己に対する評価、達成に関連する感情に結びつくといったプロセスを検討する理論的な枠組みである、とされる。目標理論の中でも、有能さに注目している点で、他の理論とは異なる独自性が見出せる (村山, 2003)。近年では特に「典型的な内容」、つまり達成目標における志向性の枠組みもしくはモデルに関して様々な検討が行われている。

### 歴史的な系譜

達成目標理論は、目標 (価値) に関する研究枠組みであると同時に、H.A. Murray, D.C. McClelland, J.W. Atkinson を理論的な系譜とした達成動機づけ理論の枠組みといった側面もある (村山, 2003; 奈須, 1995)。特に達成動機づけ理論の中でも原因帰属理論 (Weiner, 1985) を背景におき、原因帰属理論では説明できない、もしくは十分に検討されてこなかった側面にアプローチをし、発展してきた (村山, 2003)。

## 二つの目標

原因帰属理論を批判的に捉えた研究として、独自に発展したにもかかわらず類似点が多く、最終的にまとめられた Nicholls (1984) と Dweck (1986) を中心に取り上げ、Ames & Archer (1987; 1988) による統合の試みを示す。また、そこで生じた問題を検討する。

**J.G. Nicholls の課題関与と自我関与** Nicholls の達成目標理論は、原因帰属理論における帰属因の概念は、発達とともにそれぞれ分けて捉えられるようになると考えたところに起源がある (村山, 2003)。特に「能力」と「努力」が未分化な状態では、行動を喚起し良い結果が得られたとしても、それが自分の「能力」によるものなのか、それとも「努力」によるものなのか判断できず、努力した量がそのまま能力として認知する。一方で、「能力」と「努力」が分化できている状態であれば、結果が同じである場合、努力した量が少ないほど能力が高いと認知する。これは、発達をすれば完全に分化されるのではなく、課題によって未分化な状態と分化した状態のどちらでもなりうるという。

Nicholls (1984) は、未分化→分化という能力概念の違いに注目し、達成状況で有能さを得ることが人間のもつ基本的な仮定であるとした。課題を習得することが目標である場合は未分化概念が用いられ、他者と比較して優位に立つことを目標とした場合は分化概念が用いられる。つまり、課題を習得することが目標である場合は、努力は能力を増大させるために重要と認知するが、他者と比較して優位に立つことが目標の場合は努力を増やすことは能力が低いと思われると認知する。Nicholls (1984) は、前者の未分化概念を用いた課題の習得を目標とした状態を「課題関与 (task-involvement)」とし、後者の分化状態を用いて課題に取り組んでいる状態を「自我関与 (ego-involvement)」とした。

**C.S. Dweck の学習目標と遂行目標** Dweck の達成目標理論は、人間が達成状況において有能さを求めると仮定している点で Nicholls と同様であるが (上淵・川瀬, 1995)、原因帰属の個人差を生む要因という側面に注目し、独自の発展を遂げた (村山, 2003)。

Dweck は自身が行った、子どもの学習性無力感に関する一連の研究において、課題を失敗した後容易に学習性無力感に陥る子どもと、課題を失敗した後でも課題に対して粘り強い子どもに注目した。そして、この二通りの子どもの違いについて、達成目標からの説明を試みたのである (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)。それは、有能さの基準を自身におき、新しいことを習得しようとする「学習目標 (learning goal)」と、有能さの基準を他者におき、良い評価を得て悪い評価を避けようとする「遂行目標 (performance goal)」という二つの達成目標志向性によってである。

また、Dweck の枠組みの特徴として、「(暗黙の) 知能観 (theories of intelligence)」がある (Dweck & Master, 2008; 上淵, 2003)。知能観とは、個人がもつ能力や知能に対する信念であり (村山, 2003; 上淵, 2003)、Dweck (1986) や Dweck & Leggett (1988) は、人間のもつ知能は可変であり、いつでも大きく変えられるといった「増大的知能観 (増大理論: incremental theory; 道具理論: instrumental theory)」とし、一方で、人間のもつ知能は一定であり、それを変えるのは難しいとする「固定的知能観 (固定理論: entity theory)」を提案した。

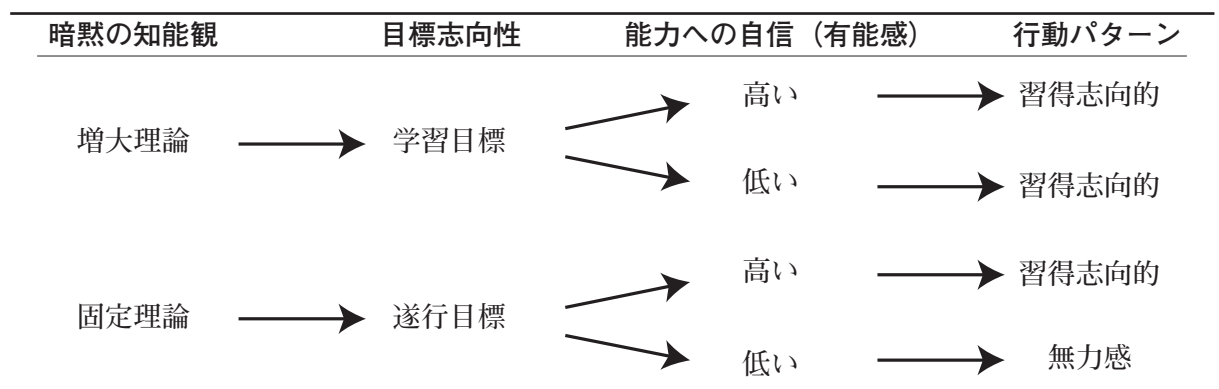


Figure1. Dweck (1986) の知能観、達成目標、能力への自信からみた行動パターン (村山, 2003 を一部改編)



以上、「学習目標」と「遂行目標」という二つの達成目標志向性と、「増大的知能観」と「固定的知能観」という二つの知能観によって、Dweck (1986; Dweck & Leggett, 1988) は学習性無力感に陥りやすい子どもと粘り強い子どもの違いを捉えようとした (Figure1)。Dweck (1986) のモデルは、知能観によって行動の主体がもつ達成目標志向性が異なり、さらに能力への自信 (有能感)<sup>1</sup> の高低によって、行動のパターンの違いを示した。例えば、増大的知能観をもつ場合、達成目標志向性は学習目標になり、能力への自信の高低に関わらず行動のパターンは課題に対して粘り強くなる。一方で、固定的知能観をもつ場合、達成目標志向性は遂行目標となり、能力への自信が高い場合には課題に対して粘り強くなるが、能力への自信が低い場合に学習性無力感に陥りやすくなるとされる。

知能観そのものが理論的な側面が強いという指摘こそあるが (e.g., Elliot & McGregor, 2001), Dweck の理論を特徴づける重要な概念であり (村山, 2003), また、実証的な検討も少なからず行われてきている。

**C. Ames と J. Archer による統合** 達成目標を捉えようとした二項対立的な考え方は、その後様々な類似概念が散見されるようになった (村山, 2003)。Ames & Archer (1987; 1988) は Nicholls (1984) の課題関与、Dweck (1986) の学習目標、Ames & Ames (1984) の個人的目標構造 (individualistic goal structure) をまとめて「習得目標 (mastery goal)<sup>2</sup>」とし、同著者の自我関与、遂行目標、競争的目標構造 (competitive goal structure) をまとめて「遂行目標 (performance goal)」とした。Ames (1992) によると、習得目標とは、向自的な評価基準により学習することそれ自体を目標とし、努力することに価値をおいている目標志向性である。一方で、遂行目標は、他者との比較を評価基準にすることにより、学習は有能感を示す手段であり、比較される他者よりも高い遂行成績を示すことを目標とし、できる限りの少ない努力で成功することに価値をおいている目標志向性である。

**学習活動との関係** この統合によって、主に学習分野において達成目標理論の有用性が示されたといえる (村山, 2003)。特に「習得目標」は、習得目標を高くもつ学習者ほど適切な学習を行うという正の相関関係が示されている。適切な学習とは、学業成績が向上したり学習内容の意味理解が深まるといった期待ができる学習である。例えば、山口 (印刷中) によると、意味理解を目的とした深い処理が伴う学習方略、適応的な学習者が行う自己調整学習の中核であるメタ認知的方略、自ら考えてから他者に聞きに行く自律的な援助要請と正の相関関係が示された。つまり、ある学習に対して、その内容を習得するという志向性が高い学習者ほど、その内容について深く理解し、自分の理解状況を把握し適宜方略を変え、その上で理解できない個所を聞きに行くといった、適応的な学習者であるといえる。

**「二つの目標」の問題点** このように、Ames & Archer (1987; 1988) が行った達成目標志向性を「習得目標」と「遂行目標」の二つの志向性に分ける試みは、達成目標理論研究において重要であったといえるだろう。しかし、この達成目標志向性の統合は、様々な類似概念の共通点を取り上げたに過ぎず、いくつかの問題点がある。村山 (2003) は Ames & Archer (1987; 1988) による達成目標理論志向性の統合を「緩い統合」と批判し、「特性一状況の問題」、「目標の数の問題」、「遂行目標における結果の非一貫性の問題」という三つの問題点から考察している。「特性一状況の問題」とは、行動の主体の達成目標が、性格やパーソナリティのような「特性」により規定されるのか、あるいは行動の主体がおかれた「状況」により規定されるのか、といった問題である。「目標の数の問題」とは、習得目標と遂行目標という二つの目標志向性のみを取り上げているが、社会的目標 (social goal) のような、その他にも目標志向性があるのではないかといった問題である。「遂行目標における結果の非一貫性の問題」とは、遂行目標と学習行動や他の動機づけ変数との相関関係が、正か負かといったレベルで一致しない点である。特にこの問題に対して村山 (2003) は、有能さ、多目標視点、個人差変数という三つの解釈から検討を行っている<sup>3</sup>。

### 三目標視点

二つの目標という枠組みにおいて、特に「遂行目標における結果の非一貫性」という問題において、Ames & Archer (1987; 1988) による達成目標志向性の統合は妥当であるとはいえない。そこで Elliot & Harackiewicz (1996) は、Nicholls (1984) や Dweck (1986; Dweck & Leggett, 1988) が初期に弁別に用いることがあった、遂行目標の成功接近的な要素と失敗回避的な要素に再度注目した。具体的に、「遂行目標」を「遂行接近目標 (performance-approach goal)」と「遂行回避目標 (performance-avoidance goal)」の二つに分けて概念化し、従来

有能さの定義（評価基準）		
価	絶対的／個人内	相対的
	正 (成功接近)	負 (失敗回避)
	習得接近目標 (従来の習得目標)	遂行接近目標
	習得回避目標	遂行回避目標

Figure2. 有能感の定義と価による 2×2 の達成目標志向性の分類  
(Elliot & McGregor, 2001; 図は村山, 2003 より一部改編)

の「習得目標」と合わせて三目標視点 (trichotomous achievement goal framework) を提唱した。Elliot (1999) は、有能さを絶対的—相対的といった「定義」の要因と、正—負 (接近—回避) という「価」の要因に分け、この 2 要因の組み合わせで達成目標が分かるとした (Figure2)。

Elliot (1999) によると、評価が向自的、つまり絶対的な基準である場合には習得目標であり、他者との比較、つまり相対的な基準である場合には遂行目標になる。それに加え、成功接近か失敗回避かという要因から、行動の主体がもった習得目標あるいは遂行目標が接近的か回避的か判断される。この「遂行目標」の二分化は、メタ分析によってもその有効性が示されている (Rawsthorne & Elliot, 1999)。また、達成目標の先行要因も検討されており、Elliot & Church (1997) や田中・山内 (2000) にみられる達成動機づけを先行要因とした検討、鈴木・櫻井 (2011) にみられる内発的—外発的価値を先行要因とした検討など、達成目標の階層性も検討されている。

**学習活動との関係** 習得目標に関しては、前述の「二つの目標」における結果と同様である。つまり、習得目標が高い学習者ほど状況に合わせた適切な方略を用いることができ、高い学業成績が期待できるといえる。鈴木・櫻井 (2011) は三つの目標を説明変数、メタ認知的方略を目的変数とした重回帰分析の結果、習得目標のみが有意な正の影響を示していた。つまり、学習に関して言えば、他者に勝つことを目標にする、もしくは他者に負けるのを避けることを目標にするかどうかは学習にはあまり関係なく、習得目標の高低が関係していると考えられる。

**「三目標視点」の問題点** 示された研究結果としては、一貫して「習得目標」が様々な変数に対してポジティブな影響をもっており、「遂行 (接近—回避) 目標」はどちらもネガティブな影響をもつというものであった。しかし、遂行接近目標は、能力への自信があり、不安が少ない場合は学業成績に対してポジティブな影響を与えることが示されている (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)。また、メタ分析の結果において遂行接近目標そのものの結果が一致していないという報告もある (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010)。つまり、遂行目標に関して接近—回避という「価」の要因を加え検討したが、結果の不安定については解消されたとは言い難い。

## 2 (習得, 遂行) × 2 (接近, 回避) の達成目標

「遂行目標」が接近—回避といった「価」に注目し、「遂行接近目標」と「遂行回避目標」を分けて検討したが、「遂行接近目標」の示す結果が一貫しないという結果から、接近—回避の考え方は有益であるといえるだろう。

Harackiewicz, Barron, & Elliot (1998) は、行動の主体がもつ目標は、接近的なか回避的なかによって適応的もしくは不適応的になるとしている。これを踏まえ、Elliot (1999) は「習得目標」においても接近—回避動機づけの考え方を導入することを提案した。実際に、Elliot & McGregor (2001) は因子分析の手法を用いて、習得目標と遂行目標がそれぞれ接近—回避によって分離できる可能性を示した (Figure2 参照)。つまり、「遂

行目標」だけでなく「習得目標」においても接近—回避によって分離することができ、「習得接近目標」と「習得回避目標」とした。

**学習活動との関係** ここで新しく追加されたのは、「習得回避目標」である。Howell & Watson (2007) は四つの達成目標志向性と学習方略の関係を検討した。取り上げた学習方略は、Wolters (2003) より反復 (rehearsal)・精緻化 (elaboration)・体制化 (organization) からなる「認知的方略 (cognitive strategy)」, 計画 (planning)・把握 (monitoring)・調整 (制御: regulation) からなる「メタ認知的方略 (meta-cognitive strategy)」, Elliot, McGregor, & Gable (1999) より「深い記憶処理 (deep processing)」と「浅い記憶処理 (surface processing)」であった。この中では、特にメタ認知的方略と深い記憶処理は学業成績に対してポジティブな影響があると考えられる<sup>4</sup>。相関分析の結果、(a)「習得接近目標」は「認知的方略 ( $r=.45$ )」「メタ認知的方略 (.48)」「深い処理の方略 (.26)」と有意な正の相関がみられた。(b)「習得回避目標」は「認知的方略 (.21)」「浅い記憶処理 (.23)」と正の相関がみられた。(c)「遂行接近目標」は「認知的方略 (.26)」「メタ認知的方略 (.32)」「深い記憶処理 (.27)」と有意な正の相関がみられた。(d)「遂行回避目標」は「認知的方略 (.19)」「浅い記憶処理 (.27)」と有意な正の相関がみられた。(a)「習得接近目標」と(c)「遂行接近目標」、(b)「習得回避目標」と(d)「遂行回避目標」で結果が非常に類似している。つまり接近—回避動機づけの分類で、学習方略との関係性が異なると考えられる。

上記の結果から、学習内容を獲得すること、もしくは他者よりも勝つことを目標とする学習者、つまり学習すること自体に積極的な学習者は、より高次の学習を獲得するために学業成績が上がるような方略を用いる。一方、学習内容を習得できないのを避ける、もしくは他者に負けることを避けることを目標とする学習者、つまり学習すること自体に対しては積極的でない学習者は、その場で悪い成績を取らないようにとりあえず浅い処理の学習を行っていると思われる。

**「2×2の枠組み」の問題点** しかし、接近—回避動機づけの分類はDweck & Leggett (1988) が示した、現在の能力への自信<sup>5</sup>の高低によって課題に接近もしくは回避するという、知力に対する自信の区別と類似しているという指摘がある (Midgley et al., 2001)。また、「三目標視点」と同様、遂行接近目標そのものの示す結果が一貫していない。

### 3 (課題, 自己, 他者) × 2 (接近, 回避) の達成目標

達成目標理論は有能さ (competence) に注目した目標理論である。そのため、各目標志向性も有能さに基づいているといえる。しかし上述のように、達成目標理論の今までの枠組みは研究者やそのグループによって独自に取り上げられていた目標志向性を、Ames & Archer (1987; 1988) が「習得目標」と「遂行目標」にまとめたところから始まったと考えられる。つまり、有能さに注目していたのは研究の当初からではあるが (cf. Nicholls, 1984)、今までの枠組みによって示された目標志向性は、有能さの下位概念からトップダウン的に導きだされた目標志向性ではない。

Elliot (1999) や Elliot & Thrash (2001) は有能さを概念化した際に、「課題基準 (task-referential)」と「自己基準 (self-referential; 過去基準: past-referential)」は習得目標にあたり、「他者基準 (other-referential)」は遂行目標にあたるとした。「課題基準」は、ある課題を達成するという目標を基準とした際の達成の度合いから感じる有能さである。「自己基準」は、自身の過去の能力を基準とした向上の程度から感じられる有能さである。「他者基準」は、他者と比較した際に感じられる有能さである。

Elliot, Murayama, & Pekrun (2011) は、三つの有能さに接近—回避動機づけの考えを導入し、「課題接近目標 (task-approach goal)」, 「課題回避目標 (task-avoidance goal)」, 「自己接近目標 (self-approach goal)」, 「自己回避目標 (self-avoidance goal)」, 「他者接近目標 (other-approach goal)」, 「他者回避目標 (other-avoidance goal)」の6志向性からなる3 (有能さ: 概念) × 2 (接近—回避: 価) の達成目標の枠組みを提案した (Figure3)。このモデルは、今までの二つの目標、三目標視点、2×2の目標枠組みを包括するものである。Elliot et al. (2011; study1) は質問紙調査を実施し (教示と質問項目はAppendix 参照)、確認的因子分析の結果3×2の枠組みが最も適合度が良いことを示した。また、各概念の内部一貫性も高かった ( $\alpha \geq .77$ )。そのため、モデルとしての妥当性が高いといえるだろう。



有能さの定義（評価基準）				
価		絶対的 （課題）	個人内 （自己）	個人間 （他者）
	正 （成功接近）	課題接近目標	自己接近目標	他者接近目標
	負 （失敗回避）	課題回避目標	自己回避目標	他者回避目標

Figure2. 有能感の定義と価による 3×2 の達成目標志向性の分類  
(Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011 より一部改編)

**学習活動との関係** Elliot et al. (2011; study2) の大学生を対象とした 3×2 の目標志向性を説明変数、試験の成績と内発的動機づけを目的変数とした分析では<sup>7</sup>, 試験の成績に対して「他者接近目標」が正の影響を、「他者回避目標」が負の影響を示した。また、内発的動機づけに対しては「課題接近目標」が正の影響を示した。これは、今までの枠組みにおけるいくつかの研究でも示された結果だが、「習得目標」が「課題目標」と「自己目標」に分けられたことによって、より内発的動機づけとの関係が明確になったのではないだろうか。

**「3×2 のモデル」の問題点** 提案されたばかりであるため、上記の学習活動との関係と同様、これから検討されて行くべきモデルである。しかし、今のところ二点懸念される。まず、「他者目標」に関してである。「他者目標」はそれまでの「遂行目標」にあたる。つまり、「他者接近目標」が試験の成績に正の影響を示したが、遂行接近目標そのものの結果が一致していないという報告もあるため (Hulleman et al., 2010)、今後研究が重ねられ、この非一貫性を解消する新たな枠組みの提唱が必要かもしれない。次に、接近—回避の価を基準とした概念間の弁別性である。Elliot et al. (2011) の結果では、どちらの調査においても課題接近—回避目標間、自己接近—回避目標間、他者接近—回避目標間の相関が高かった ( $r \geq .56$ )。そのため、価の次元としては異なると考えられても、回答者にとってそれほど明確に弁別できないのかもしれない。また、相関が高いことによって、説明変数としても用いた際に多重共線性などの問題が出てくる可能性があるだろう。

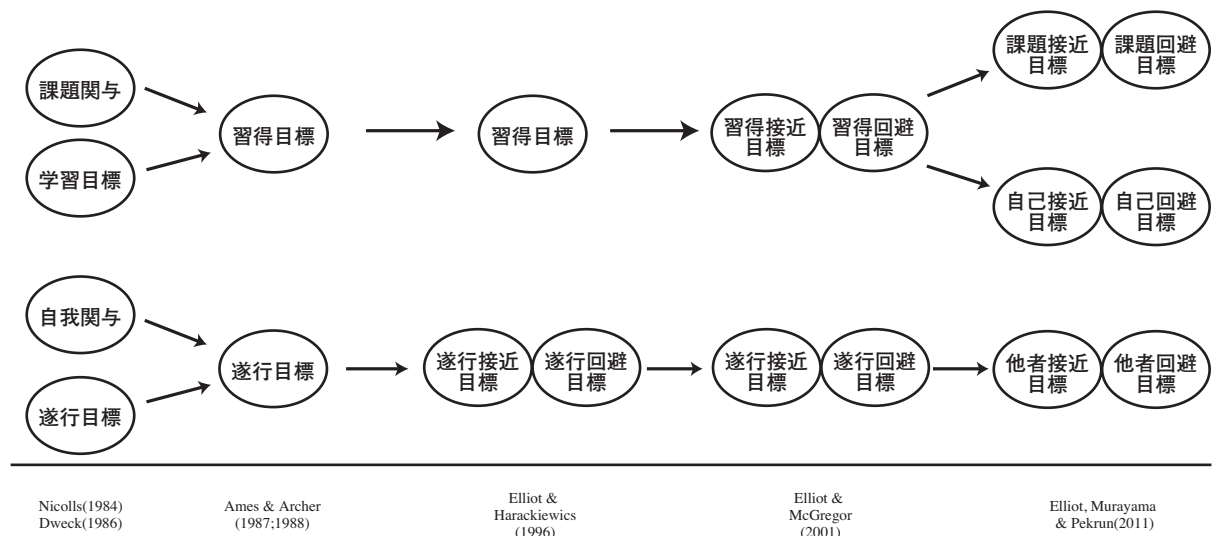


Figure4. 達成目標の枠組みとそれに伴う目標志向性の分類の変化

## まとめ

達成目標理論における初期の研究（e.g., Ames & Archer, 1987; 1988; Dweck, 1986, Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984）では、主に有能さといった評価基準に注目し、「習得目標」と「遂行目標」といった二つの目標から志向性を捉えようとした。しかし、この統合には特に「遂行目標における結果の非一貫性」といった問題があり、それ以降 Elliot & Harackiewicz（1996）や Elliot & Church（1997）をはじめとする遂行目標を「遂行接近目標」と「遂行回避目標」に二分化した三目標視点、Elliot & McGregor（2001）をはじめとする二分化された遂行目標に加え、習得目標を「習得接近目標」と「習得回避目標」に二分化した  $2 \times 2$  の枠組みなどによって検討されてきた。現在では Elliot（1999）や Elliot & Thrash（2001）の「有能さ」の概念に立ち返り、3（課題、自己、他者） $\times$  2（接近—回避）といった枠組みが提唱されている（Elliot et al., 2011）。これまでの枠組みが捉え直されてきた流れを Figure4 に示す。このように、「達成目標理論」では二つの目標という一つの枠組みから、その問題点を解決しようとすることで発展してきたといえる。こういった発展の仕方は以下で示す「自己決定理論」と異なり、一つの枠組みに対して多くの研究が蓄積されるという点で理論的に優れている。

また、達成目標理論は学習活動とその関係が多く検討されてきた。特に「習得（接近）目標」は学業成績と関連の高い適切な学習と、正の相関関係があり、学習者の学習プロセスや動機づけを検討する上で、達成目標理論を用いることは有用であるといえる。

## 自己決定理論

上記では、動機づけの認知の要素である「達成目標理論」について取り上げた。ここでは、動機づけの欲求を代表する「自己決定理論」について取り上げる。

### 自己決定理論とは

自身の知的好奇心を満たすため、もしくは達成感を感じるために行動している場合、「内発的動機づけ（intrinsic motivation）」が高い状態であるといえる。「自己決定理論」とは、この内発的動機づけに関する理論を発展させたものであり、行動に対して自律的であることが高い学業成績や良い精神的健康がもたらされるという理論である。つまり、行動に対していかに自己決定性が高いかが重要である。これは、行動に対する「自律性（autonomy）」に対する欲求であると仮定し、自己決定理論ではその他にも「有能さ（competence）」と「関係性（relatedness）」を仮定している（長沼, 2004）。また、自己決定理論では上記の仮定をもとに、現在五つのミニ理論から学業成績や精神的健康との関係が検討されている（櫻井, 2012）。以下では、内発的動機づけをもとに、自己決定理論研究の歴史的系譜と五つのミニ理論について、学習活動との関係を中心に取り上げる。

五つのミニ理論を取り上げる際に、ミニ理論間の相互の関係性というものが、達成目標理論における枠組みの関係性とは異なり薄い場合、特にミニ理論ごとの問題点を取り上げることはしない。また、本稿は学習活動との関係を中心に検討しているため、精神的健康との関係を主に検討している「基本的心理欲求理論」や「目標内容理論」、動機づけをパーソナリティとして捉えた「因果志向性理論」に関しては理論的な説明にとどめておく。

### 歴史的な系譜

内発的動機づけ研究は、生理的欲求を満たすことができない状態が原因で引き起こされるといった動機づけを想定した C.L. Hull の「動因低減説」に反論する形で誕生した（鹿毛, 1995）。例えば、課題を達成すると報酬がもらえるとして、報酬が欲しい場合には課題に取り組むと考えられるが（動因低減説）、報酬がもらえない場合でも課題そのものに対する好奇心から、課題に取り組む（e.g., 探索行動）といった可能性である。R.W. White は「動因」に代わる動機づけとして「コンピテンス」動機づけ（有能さに関する動機づけ）を取り上げた。ここでいうコンピテンスとは、人が自身の置かれた環境と効果的に相互作用を持つという能力のことである。このコンピテンス動機づけの概念を踏まえ、E.J. Murray は感性・好奇心・活動性・認知の四つを取り上げ、内発的動機づけを定義した。

この内発的動機づけが、与えられた報酬によって低減するといったアンダーマイニング現象（undermining phenomenon）に関する研究が多く行われた。それが以下で取り上げる認知的評価理論であり、自己決定理論

として発展していく。

### 認知的評価理論

「認知的評価理論 (cognitive evaluation theory)」は、自己決定理論におけるミニ理論でも初期に提唱された。この理論をもとにした研究では、外的な報酬によって「内発的動機づけ」がどのように変化するかを主に検討しており (cf. アンダーマイニング現象, エンハンシング現象), 認知的評価理論は内発的動機づけに関する理論であるといえる。認知的評価理論には三つの命題があり、現在では (1) 制御の側面を反映している「知覚された因果 (perceived causality)」, (2) 情緒的側面を反映している「知覚された有能さ (perceived competence)」, (3) 上記の制御の側面と情緒的側面に加え非動機づけ的側面からなる三つの側面が、その顕在性によって決定されるという「機能的重要性 (functional significance)」である (櫻井, 2009) 。

(1) 第一の命題はアンダーマイニング現象に関するものであり、自律性に注目して、行動を自身の判断で決められているという自己決定感をもつ状態から、他者に決められているという被統制感をもつ状態に変化したと行動の主体が感じた場合、内発的動機づけが下がるというものである。(2) 第二の命題はエンハンシング現象 (enhancing phenomenon) に関するものであると考えられ、第一の命題の自己決定感が高い状態で、有能感が高まるような報酬を得ると内発的動機づけが上がるというものである。(3) 第三の命題は第一の命題と第二の命題に加えて「非動機づけ (amotivation)」を加えたもので、制御の側面は自己決定感にネガティブな影響 (第一), 情緒的側面は有能感にポジティブな影響 (第二), 非動機づけ的側面は有能感にネガティブな影響 (第三) をもつとされる。

**学習活動との関係** 「内発的動機づけ」がどのように変化するかを検討しているため、「動機づけ→学習活動→課題→結果」といった検討ではなく、「課題→結果→報酬→動機づけ」といった検討が多い。代表的な研究としては、大学生を対象にした Deci (1971) や、幼稚園児を対象にした Greene & Lepper (1974) などがある。Greene & Lepper (1974) では、絵を描くことに対して、報酬 (賞状) を予期させ報酬を与える「報酬期待群」、報酬を予期させないが報酬を与える「報酬無期待群」、報酬を予期せず報酬を与えなかった「無報酬群」の三つの群から検討した。その結果、介入を行う前は、三群間において自由時間に絵を描く時間に有意な差はみられなかったが、介入後に「報酬期待群」が他の二群よりも有意に絵を描く時間が少なかった (短くなった)。この結果から、報酬を与えられると内発的動機づけが下がるのではなく、報酬を予期されると絵を描くという行動に自律性が失われ、内発的動機づけが低下すると考えられる。

実際の学習場面に置き換えてみると、次に行われるテストに向けて学習していた場合、そのテストで良い点数が取れればおこずかい (報酬) をもらえるという約束 (予期) をした場合、内発的動機づけが下がる可能性がある。また、留意しなくてはならないのが、予期しなければ報酬をあげても内発的動機づけは下がらないということであったが、実際の学習場面ではテストは繰り返し実施されるため、テストの度に予期はしなくとも、学習者がそれ以前の経験から報酬を予期してしまう可能性がある。このような報酬は、行動主義の観点から動機づけがない学習者には有用であるが、認知的評価理論の研究結果が示すように、すでに自発的に学習している学習者には、安易に報酬を提示するのは学習者の内発的動機づけを損ねる危険性がある。

### 有機的統合理論

「有機的統合理論 (organismic integration theory)」は、「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」に関する理論であり、「無動機づけ」、「外発的動機づけ」、「内発的動機づけ」を自律性の程度によって分類したものである (Figure5)。自律性が高くなるにつれて内発的動機づけに近づくと考えられており、その中でも特に外発的動機づけを四つの段階に分けた。(1) 「外的調整」の段階、(2) 「取り入れ的調整」の段階、(3) 「同一化的調整」の段階、(4) 「統合的調整」の段階である。調整というのは自己調整 (内在化) のことであり、どのような自己調整かによって自律性が決まるとされる (櫻井, 2012)。(1) 「外的調整 (external regulation)」は報酬や罰など、外部からの統制に従う段階であり、従来の外発的動機づけにあたる。(2) 「取り入れ的調整 (introjected regulation)」はその行動や活動に対する価値はみとめている段階ではあるが、外部からの統制に従う段階である。(3) 「同一化的調整 (identified regulation)」は行動や活動に対する価値をみとめている段階であり、積極的に行動を喚起しようとする。(4) 「統合的調整 (integrated regulation)」は自身の価値観と行動や活動を行う価値観が一致している段階であり、その行動に取り組みたいと思える。特に (3) と (4) および内的調整 (内

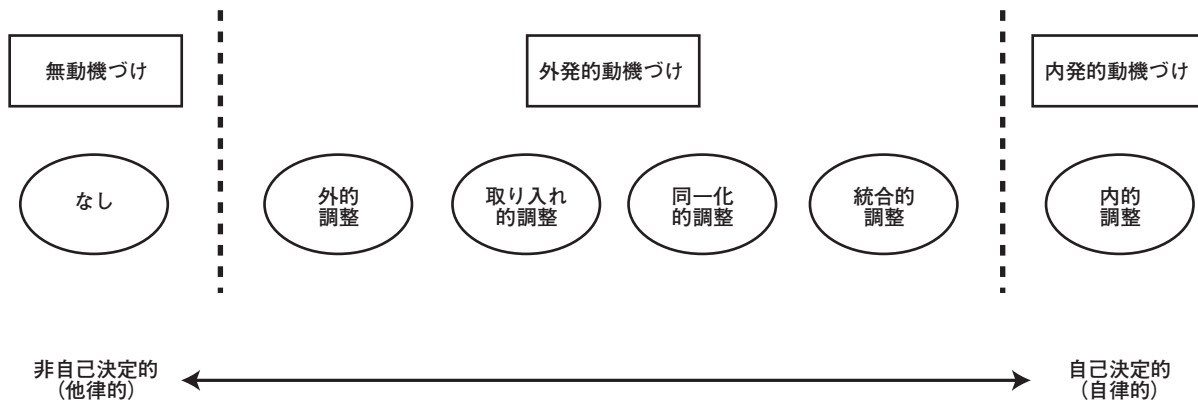


Figure5. 有機的統合理論における動機づけと自己調整のタイプを中心とした自己決定連続身体のタイプ  
(櫻井, 2009 より一部改編)

発的動機づけ)を「自律的動機づけ (automatic motivation)」とし、学業成績や精神的健康などに良い影響を与えるとされる。また、「統合的調整」は探索的因子分析を行うと「内的調整」や「同一化的調整」に項目が含まれるということもあり、近年の研究ではあまり取り上げられていない (e.g., 西村・河村・櫻井, 2011; 岡田・中谷, 2006)。

**学習活動との関係** 学習活動との関係に注目した時、従来の内発的—外発的動機づけ研究では、内発的な動機づけが適切な学習方略を使用したり、課題そのものに対して積極的であるという結果が示されていた。西村他 (2011) は、ある時点 (time1) での「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ調整」「外的調整」の四つの段階とメタ認知的方略が、その後の別の時点 (time2) でのメタ認知的方略と、time2 のメタ認知的方略を加えた五つの変数がその後の別の時点での学業成績を説明するか検討した。その結果、従来の研究からは内発的動機づけにあたる「内的調整」がメタ認知的方略に影響を示すはずだが、動機づけでは「同一化的調整」のみが有意な正の影響を示した。つまり、課題そのものに興味を抱き、課題を行うことでポジティブな感情を得るといった動機づけではなく、ある程度知識を獲得する手段として取り組んでいる学習者の方が、学習内容を獲得するといった目的が明確であるため、適切な方略を用いた可能性がある。

#### 因果志向性理論

「因果志向性理論 (causality orientations theory)」は、「無動機づけ」、外的調整などの「典型的な外発的動機づけ」、同一化的調整や内的調整からなる「自律的動機づけ」を、もともと行動の主体がもつパーソナリティとして捉えた理論である。因果志向性は、自律性の程度に沿って、無動機づけが「非自己的志向性 (impersonal orientation)」, 典型的な外発的動機づけが「統制的志向性 (controlled orientation)」, 自律的な動機づけが「自律的志向性 (autonomy orientation)」の三つから捉えられる。「自律的志向性」の高い学習者の場合、自ら課題や目標を決定することで充実感が伴って行動を喚起する。「統制的志向性」の高い学習者は、他者から課題などを決定されることで満足をしないうまま行動を喚起する。「非自己的志向性」の高い学習者は、そもそも無気力であるために行動そのものをあまり喚起しない。

#### 基本的心理欲求理論

「基本的心理欲求理論 (basic psychological needs theory)」は、自律性の欲求、有能さへの欲求、関係性の欲求の三つを仮定した、自己決定理論の基礎となる理論である。自律性の欲求と有能さへの欲求は認知的評価理論では中核となる欲求であり、自律性の欲求は有機的統合理論によって詳細に検討されているといえる。ここで新たに登場したのは「関係性の欲求 (need for relatedness)」である。「関係性の欲求」とは行動の主体がよく相互作用をもつ周囲の人間との関係性をうまくもちたい、もっていたいという欲求である。

これら三つの欲求を人間に取っての基本的心理的な欲求とし、三つを充実させることによって精神的健康が得られること、また、その知見が欲求は普遍的なものであるため文化・地域・世代といった要因に関係なく得



られることが研究の大きな仮説となっている。

### 目標内容理論

「目標内容理論 (goal contents theory)」は、基本的心理欲求理論を応用したものであり、もともとは一つの「基本的欲求理論 (basic needs theory)」として研究されていた (櫻井, 2009)。名前の通り目標に注目した理論であり、特に「人生目標 (life goal or aspiration; 将来目標ともいう)」に注目している (櫻井, 2012)。ここでは、人生目標を「内発的人生目標」と「外発的人生目標」の二つに分け、内発的人生目標を達成できるように取り組むことで、基本的心理欲求が満たされ、精神的健康や幸福感が得られるとされる。「内発的人生目標」は三つの欲求と関連させると、自己の成長 (自律性)、社会的貢献 (有能さ)、周囲の人間との良好な関係 (関係性) などからなる。「外発的人生目標」は、有名になること (自律性)、たくさんのお金を得ること (有能さ)、容姿などが賞賛されること (関係性) からなる。外発的人生目標を強くもつと、その過程でいかなる課題への取り組みやその課題が達成されても、精神的健康や幸福感は得られにくいという。

### まとめ

一言に「自己決定理論」と表現しても、五つのミニ理論によって様々な心理現象を捉え、その結果学習活動や精神的な健康に与える影響を検討していた。その結果は一貫して、内発的動機づけは精神的健康を高め、自律性の高い外発的動機づけは学業成績を高めるというものであり、つまり、自律的な動機づけが良い学習者となる重要な動機づけであるといえる。その中でも本稿の目的である学習活動との関係は、特に「有機的統合理論」によって検討されている。また、理論全体の特徴としては、その動機づけによってどのような行動が喚起されるかが主な焦点ではなく、むしろ動機づけそのものが自律性・有能さ・関係性によってどのように変化していくかが重要な論点となっている。五つのミニ理論間の関係を明確にすべきであるが、様々な心理現象を捉えられるという点で理論的に優れている。

ただし、本稿の目的である学習活動との関係は、動機づけそのものに注目しているため、達成目標理論と比較するとあまり検討されていない。しかしながら、メタ認知的方略や学業成績との関係を検討する研究もあるなど (e.g., 西村他, 2011)、今後学習活動との関係に関する検討も期待される。

## 総合考察

本稿は、「達成目標理論」と「自己決定理論」という近年活発に研究されている二つの動機づけ理論について、現在と現在に至るまでの歴史的な変遷を取り上げた。また、その際に実際の研究例として学習活動との関係を取り上げた。動機づけの異なる要素と考えられる二つの理論であるが、以下では2理論間の共通点と相違点について考察する。

### 「達成目標理論」と「自己決定理論」の相違点

**理論的な違い** まずは、二つの理論の違いを明確にしておく。歴史的な系譜をみれば明確のように、それぞれ「達成動機づけ」の「原因帰属理論」の批判として誕生した「達成目標理論」と、「コンピテンス動機づけ」から派生した「内発的動機づけ」から誕生した「自己決定理論」というように、有能さに注目するという共通点をもちながらも、関わり合いが少ないまま発展した。そのため、動機づけとしての要素も、認知 (達成目標理論) と欲求 (自己決定理論) というように異なっていた。さらに、理論の構造について、「達成目標理論」はある一つの枠組みについて検討され、その問題点をもとに枠組みを改めていたが、「自己決定理論」では一つの枠組みを研究の対象とするのではなく、自己決定理論の定義を詳細に反映した五つのミニ理論から様々な心理現象を捉えていた。「達成目標理論」は「自己決定理論」と比較して枠組みが精緻されている可能性があるが、「自己決定理論」のように様々な心理現象を捉えるのは難しい。一方で、「自己決定理論」は各ミニ理論が、「達成目標理論」の枠組みと比較した場合、検討が不十分であるといえるだろう。

**学習活動との関係性についての違い** まず理論的な枠組みとして、「達成目標理論」は達成行動に対する目標を概念として取り上げているため、学習活動を予測するといった予測的妥当性が高かったが、「自己決定理論」は動機づけそのものの変化を研究の焦点としているため、学習活動との関係性についてはあまり広く検討されていない。次に学習活動との詳細な関係について、「自己決定理論」では「有機的統合理論」を取り上げる。「有



「有機的統合理論」は従来の内発的―外発的動機づけに「自律性」の考え方を加えることによって動機づけの変化を捉えようとした。これにより、学習者の動機づけの程度が捉えやすく、どのような自己調整段階が適切な学習方略の使用を促進するか明確になる。また、教育現場では既に用意されている尺度を用いれば、一次元で学習者の動機づけを捉えられるのは有用であろう。また、「無動機づけ」という段階を明確に仮定しているのは、学習者の状態について解釈するのには適している。

「達成目標理論」では、このような一次元性や無動機づけを想定していないため、学習者が全ての目標志向性について、特に低い評定をした場合の解釈が難しい。有能さを獲得するための目標であるため、「達成目標理論」で取り上げられている目標志向性はすでに自律的な動機づけであると考えられる。しかしながら、有能さについて注目することで、いくつかの異なる質の動機づけを想定し、さらに、接近―回避の価を加えることでより広範的に動機づけを捉えられるという利点もある。「有機的統合理論」では自律性の次元でしか捉えられなかった自律的動機づけが、「達成目標理論」では有能さや接近―回避の価によってより詳細に捉えることができるだろう。

このように、学習活動との関係を捉えようとしたとき、予測的妥当性は「達成目標理論」が優れていると思われるが、理論としては一方がもう一方の捉えきれない動機づけを検討しているという可能性が示された。

#### 「達成目標理論」と「自己決定理論」の共通点

上記の通り、「達成目標理論」と「自己決定理論」<sup>8</sup>は異なった起源をもつが、それぞれが「有能さ」に注目している。もともと「有能さ」は有能さへの欲求として、「内発的動機づけ」を形成する一つの重要な要素であった。しかし、A.J. Elliot やその研究メンバーは達成目標理論と内発的動機づけの関係に注目し (e.g., Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001)、「有能さ」の概念によって目標志向性を分類した (Elliot et al., 2011)。一方で、「有機的統合理論」は主に、内発的動機づけに必要な「自律性」に注目した理論であるといえるだろう。

これにより、「達成目標理論」による有能さ×接近―回避の価の枠組みを、「有機的統合理論」の各自己調整段階に反映することができるかもしれない。例えば、Elliot et al. (2011; study2) でも示されているように、「課題接近目標」は「内的調整 (内発的動機づけ)」を少なからず説明していた。一方で、それまで「習得 (接近) 目標」とされていた「自己接近目標」は説明しなかった。つまり、ここで取り上げられた「内発的動機づけ」は主に課題に関する動機づけであり、自己のスキルアップといった目標は、「別の」内発的動機づけと関係しているのかもしれない。また、「認知的評価理論」に注目すると、「他者目標」は他者比較という点で自律性が低く被統制感が強い目標であると考えられる。「達成目標理論」で取り上げられた目標志向性は基本的に自律性が高いという考察であったが、その他の目標志向性と比較して「他者目標」は自律性が低いと考えられ、「取り入的調整」の段階と近いかもしれない。今後は、「有能さ」と「自律性」を中心に、「達成目標理論」と「自己決定理論」の統合可能性を検討していくべきであろう。

なお、自己決定理論によると「関係性」の欲求があったが、本稿で取り上げた「達成目標理論」では、「関係性」に関する検討は行われなかった。しかし、これは「達成目標理論」そのものに「関係性」を考えるとという傾向があるのではなく、本稿で取り上げられなかっただけである。実際に、Anderman & Maehr (1994) や Urdan & Maehr (1995) のように、社会的な関係の影響を取り上げ、達成目標を捉えるアプローチもある。

#### 本稿の限界と今後の展望

上述の通り、「達成目標理論」と「自己決定理論」の共通点と相違点を見出した。しかし、本稿では2理論におけるすべての側面を取り上げられたわけではない。以下では、本稿の知見や解釈の限界を示し、その上で「達成目標理論」と「自己決定理論」および動機づけ理論を包括的に捉えようといった今後の展望を考察する。

**本稿の限界** まず、「達成目標理論」に関して、よく達成目標との関連が検討されている変数の例として学習方略を取り上げた。達成目標の性質から学業場面を取り上げた研究が多く、学業成績と関連があるとされる学習方略が取り上げられるのは自然なことであろう。しかし、少なからず達成関連の感情や自己評価について取り上げた研究もあり (e.g., Elliot & Dweck, 1988; Middleton & Midgley, 1997; 2002; Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Ryan & Pintrich, 1997; Wolters, 2003)、今後様々な動機づけ理論を包括的にレビューしていく際には、学習方略だけでなく様々な達成目標から喚起された行動の結果についても、取り上げていく必要があるだろう。また、本稿では特に目標志向性の枠組みの変遷について検討した。これは、分類されたある目標志向

性をもつことによって、どのような行動が喚起されるかといった個人差を検討しているといえる。これに対し、上淵（2004）によると行動が仮に個人内で喚起されるものであるとしても、社会的な関係の影響もあるとする立場がある（e.g., Anderman & Maehr, 1994; Urdan & Maehr, 1995）。まず、個人内で起きている事象をとらえることが重要であると思われるが、達成目標理論の発展においても、動機づけ理論を包括的に検討する際にも、鹿毛（2012）も取り上げている社会的関係などの「環境」の要素も注目すべきであろう。

次に、「自己決定理論」に関して、「自己決定理論」では学習活動に対する予測的妥当性を検討するといった手続きよりも、動機づけそのものがどのように変化して行くかといったプロセスに注目していた。本稿は学習活動との関係を取り上げ、各理論における研究結果からその概念や枠組みについて考察したが、「自己決定理論」を取り上げるのに際して、学習活動を具体的な例としてあげるのは適切でなかったかもしれない。今後は精神的健康と関連して、学校適応感などの学業にも関係すると考えられる学校という環境要因からも検討すべきであろう。

**包括的な視点から** 本稿では、「達成目標理論」と「自己決定理論」について取り上げたが、鹿毛（2004; 2012）が示した動機づけの要素から捉えると、前者が動機づけの認知に関する理論であり、後者は動機づけの欲求に関する理論である。この2理論は近年活発に研究が重ねられている理論であり、歴史的変遷や近年の動向を取り上げたことは有意義であるだろう。しかし、各側面を反映した動機づけ理論はその他にも複数あり、それぞれを取り上げて再度検討する必要がある。また、今後様々な動機づけ理論を包括的な視点から検討していく際に、鹿毛（2012）の示した認知・情動・欲求・環境の4要素それぞれに注目し、動機づけとしての特徴を明確にした上で、共通点や相違点を捉えていくべきであろう。

**今後の展望** 本稿では、「達成目標理論」と「自己決定理論」の歴史的な系譜から現在の研究動向について取り上げ、それぞれの理論の特徴を明確にした上で、共通点と相違点を捉えようとした。その結果、どちらの理論も「有能さ」が中心とした概念であることが示された。各理論の下位概念ごとに共通した「有能さ」を見出すことができれば、二つの理論の未検討課題を埋め合わせる形で理論の統合が望めるかもしれない。共通する概念を見出すことで、一つの動機づけを上昇させる方法が見つかった場合、実証的な研究ができなくても、芋づる式にその他の理論の動機づけがどのように変化するか考察の範囲が広がるだろう。また、このように歴史的な系譜をたどり各理論の特徴を明確にすることで、今回取り上げた理論以外の理論においても、同様に共通点が示せるかもしれない。

社会的・教育的意義として、教育現場に動機づけの知見を還元する際に、現状では様々な理論が独立しているため一貫した知見が示せずにいる。今後は、各理論を発展させるだけでなく、様々な動機づけ理論を包括的に捉えるという大きな視点も重要であろう。

## 引用文献

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 49-74.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271.
- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 535-556.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Anderman, E.M., & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**, 287-309.
- 浅川希洋志 (2012). 楽しさと最適発達現象学——フロー理論—— 鹿毛雅治 (編) モティベーションをまなぶ12の理論 Theory6 金剛出版, Pp.161-193.(Asakawa, K.)

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Dweck, C.S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pp. 31-51.
- (ドゥエック, C.S.・マスター, A. (著) 中谷素之 (訳) (2009). 自己調整学習を動機づける知能観 シャンク, D.H.・ジマーマン, B.J. (編著) 塚野州一 (編訳) 自己調整学習と動機づけ 第2章 北大路書房, Pp. 25-43.)
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**, 169-189.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **71**, 218-232.
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 461-475.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A  $2 \times 2$  achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 501-519.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 549-563.
- Elliot, A.J., & Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A  $3 \times 2$  achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, **103**, 632-648.
- Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, **13**, 139-156.
- 藤田哲也・山口 剛 (2011). 英語学習に特定の自己効力感と効力期待および結果期待との関係Ⅱ——英語学習動機および英語学習行動との関係—— 日本心理学会第75回大会発表論文集, 953.(Fujita, T., & Yamaguchi, T.)
- 藤田哲也・山口 剛 (2012). 一般的な達成動機づけと進路選択に対する自己効力感の関係Ⅰ——尺度構成における下位尺度間の関係—— 日本教育心理学会第76回大会発表論文集. (Fujita, T., & Yamaguchi, T.)
- Greene, D., & Lepper, M.R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, **45**, 1141-1145.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, **33**, 1-21.
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, **43**, 167-178.
- Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, **136**, 422-449.
- 鹿毛雅治 (1995). 内発的動機づけ 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 達成動機の理論と展開——続・達成動機の心理学—— 第6章 金子書房, Pp. 133-159. (Kage, M.)
- 鹿毛雅治 (2004). 「動機づけ研究」へのいざない 上淵 寿 (編) 動機づけ研究の最前線 第1章 北大路書房, Pp. 1-28. (Kage, M.)
- 鹿毛雅治 (2012). 「やる気の心理学」への招待 鹿毛雅治 (編) モティベーションをまなぶ12の理論 序 金剛出版, Pp.3-12. (Kage, M.)

- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 710-718.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, **27**, 373-391.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**, 77-86.
- 村山 航 (2003). 達成目標理論の変遷と展望——「緩い統合」という視座からのアプローチ—— 心理学評論, **46**, 564-583.
- (Murayama, K. (2003). History and recent advances in achievement goal theory: A critical review of Ames and Archer's (1987, 1988) framework. *Japanese Psychological Review*, **46**, 564-583.)
- 長沼君主 (2004). 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 上淵 寿 (編) 動機づけ研究の最前線 第2章 北大路書房, Pp. 30-60. (Naganuma, N.)
- 奈須正裕 (1995). 達成動機の理論——その現状と統合的理解の枠組み—— 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 達成動機の理論と展開——続・達成動機の心理学—— 序章 金子書房, Pp. 1-10. (Nasu, M.)
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス——内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—— 教育心理学研究, **59**, 77-87.
- (Nishimura, T., Kawamura, S., & Sakurai, S. (2011). Autonomous motivation and meta-cognitive strategies as predictors of academic performance: Does intrinsic motivation predict academic performance? *Japanese Journal of Educational Psychology*, **59**, 77-87.)
- 岡田 涼・中谷素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響——自己決定理論の枠組みから—— 教育心理学研究, **54**, 1-11.
- (Okada, R., & Nakaya, M. (2006). Motivational style and interest in tasks: Self-determination theory. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 1-11.)
- Rawsthorne, L.J., & Elliot, A.J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, **3**, 326-344.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, **80**, 1-28.
- Ryan, A.M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 329-341.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University Rochester Press. Pp.3-33.
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学——キャリア発達の視点を加えて—— 有斐閣 (Sakurai, S.)
- 櫻井茂男 (2012). 夢や目標をもって生きよう!——自己決定理論—— 鹿毛雅治 (編) モティベーションをまなぶ 12 の理論 Theory2 金剛出版, Pp.45-71. (Sakurai, S.)
- 鈴木高志・櫻井茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討 教育心理学研究, **59**, 51-63.
- (Suzuki, T., & Sakurai, S. (2011). Intrinsic-extrinsic utility values and academic learning motivation. *Japanese*



*Journal of Educational Psychology*, **59**, 51-63.)

- 田中あゆみ・山内弘継 (2000). 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討. *心理学研究*, **71**, 317-324.
- (Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2000). Causal models of achievement motive, goal orientation, intrinsic interest, and academic achievement in classroom. *Japanese Journal of Psychology*, **71**, 317-324.)
- 上淵 寿 (2003). 達成目標理論の展望——その初期理論の実際と理論的系譜——. *心理学評論*, **46**, 640-654.
- (Uebuchi, H. (2003). A review of achievement goal theories : Their early formations and theoretical transitions. *Japanese Psychological Review*, **46**, 640-654.)
- 上淵 寿 (2004). 達成目標理論の最近の展開. 上淵 寿 (編) 動機づけ研究の最前線 第4章. 北大路書房, Pp. 88-107. (Uebuchi, H.)
- 上淵 寿・川瀬良美 (1995). 目標理論. 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 達成動機の理論と展開——続・達成動機の心理学—— 第8章. 金子書房, Pp. 187-215. (Uebuchi, H., & Kawase, K.)
- Urduan, T.C., & Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, **65**, 213-243.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**, 548-573.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 179-187.
- 山口 剛 (印刷中). 高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係——有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討——. *教育心理学研究*.
- (Yamaguchi, T. (in press). Relationship between learning strategy use and cognitive and motivational factors in high school students: Examination of individual differences in predicted test scores focused on effect of perceived utility. *Japanese Journal of Educational Psychology*.)
- 山口 剛・藤田哲也 (2011). 英語学習に特定の自己効力感と効力期待および結果期待との関係Ⅰ——尺度の作成と尺度間相関の検討——. *日本心理学会第75回大会発表論文集*, 952. (Yamaguchi, T., & Fujita, T.)
- 山口 剛・藤田哲也 (2012). 一般的な達成動機づけと進路選択に対する自己効力感の関係Ⅱ——進路選択行動と動機づけとの関係——. *日本教育心理学会第76回大会発表論文集*. (Yamaguchi, T., & Fujita, T.)
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 329-339.

## 脚注

- 1 「能力への自信」は、「有能感」や「自己効力感」と同義であるとされる (Zimmerman, 1989)。しかし、この表現に関しては藤田・山口 (2011; 2012) および山口・藤田 (2011; 2012) が「自信」と「自己効力感」が異なる可能性を示しているため、同義として表現するには再度検討が必要である。
- 2 もともと達成目標理論で取り上げられている目標志向性は共通点が多く、それ故にいくつかの目標志向性にまとめられたのが現状であるが、まとめられた目標志向性においてもその名称は様々である。理論的な系譜をたどる上で取り上げる特徴的な研究において、こだわって用いられている名称はそのまま用いるが、本稿では特にことわりが無い場合は mastery goal を「習得目標」、performance goal を「遂行目標」と表現する。
- 3 「特性一状況の問題」、「目標の数の問題」、「遂行目標における結果の非一貫性」という三つの問題や、「遂行目標における結果の非一貫性」に対する解釈は、詳細かつ明確に検討がなされているため、直接村山 (2003) を参照されたい。
- 4 「認知的方略」も通常ポジティブな影響があると考えられるが、「反復」は浅い処理の方略である (e.g., 山口, 印刷中) ため、ここでは学業成績との関係は言及しない。
- 5 脚注2と同様、表現には検討が必要であろう。



- 6 ここで挙げた三つの命題はすべて改訂された後のものである。改訂される前の「認知的評価理論」の詳細や、どのようにして改訂されたかは長沼（2004）、や櫻井（2009）を参照されたい。
- 7 本稿では、前後の文脈に合わせて試験の成績と内発的動機づけのみを取り上げるが、実際の分析では目的変数として、学習効力（learning efficacy）、試験についての懸念（worry about exams）、授業での専念（absorption in class）、授業での活力（energy in class）が挙げられている。
- 8 ここでは文脈に従い特に「有機的統合理論」について取り上げる。

## Appendix

## 3×2の達成目標質問紙における項目

(Items for the 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire)

## 教示

以下の質問項目は、あなたがこの授業に対して持つもしくは持たないかもしれない目標の種類を示しています。それぞれの項目があなたにどれくらい当てはまるか、数字に丸をしてください。あなたの回答はすべて匿名であり、第三者の目に触れることはありません。正しい回答や間違った回答はないので、自分の思ったままの回答をしてください。

1	2	3	4	5	6	7
まったく当てはまらない			適度に当てはまる		とても当てはまる	非常に当てはまる

## 課題接近目標項目 (Task-approach goal items)

この授業における試験のたくさん問題で正解を得ること  
 この授業における試験で多くの問題の正しい解答をわかること  
 この授業におけるたくさん試験問題に正しく答えること

## 課題回避目標項目 (Task-avoidance goal items)

この授業における試験の問題で誤答をしないこと  
 この授業における試験の問題であまりたくさん間違えないこと  
 この授業における試験のできるだけ多くの問題で無回答をしないこと

## 自己接近目標項目 (Self-approach goal items)

この授業における試験で自分が過去に受けた同様の試験よりも良い成績をとること  
 この授業における試験で以前の自分と比較してうまく行うこと  
 この授業における試験でいつもの自分よりも良い成績をとること

## 自己回避目標項目 (Self-avoidance goal items)

この授業における試験で自分が普段受ける同様の試験より悪くならないこと  
 この授業における試験でいつもの自分の成績よりも劣らないこと  
 この授業における試験でいつも自分が得ている結果より悪くならないこと

## 他者接近目標項目 (Other-approach goal items)

この授業における試験で他の学生よりも良い成績をとること  
 この授業における試験で他者と比較してより良いこと  
 この授業における試験で他の同級生よりも良いこと

## 他者回避目標項目 (Other-avoidance goal items)

この授業における試験で他の学生よりも悪くならないこと  
 この授業における試験で他者と比較して劣らないこと  
 この授業における試験で他の同級生と比較して成績が劣らないこと

注) 原著者より許可を得て和訳し掲載している